

FORMAÇÃO CONTINUADA DIALÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR TEÓRICO-PRÁTICO

Silvio Nunes da Silva Júnior¹
Antonia Maria Medeiros da Cruz²

Resumo: Este trabalho propõe uma reflexão acerca das possíveis contribuições da perspectiva dialógica da linguagem para a formação continuada de professores de língua portuguesa. O aparato teórico traz alguns apontamentos acerca da teoria dialógica da linguagem, bem como sobre a formação continuada de professores de língua portuguesa, em que se articulam vozes de campos como a filosofia, a linguística e a educação. Tais pressupostos servem de base para uma breve descrição de experiência vivenciada num contexto de formação de professores no sertão de Pernambuco. Em linhas gerais, o estudo aponta para a necessidade de uma Formação Continuada Dialógica para professores de língua portuguesa, na qual diversas ideologias e vozes sociais possam ser articuladas e aproveitadas em busca de uma construção cada vez mais efetiva de conhecimento.

Palavras-chave: Perspectiva Dialógica; professores; conhecimento.

CONTINUED DIALOGICAL TRAINING OF TEACHERS OF PORTUGUESE LANGUAGE: A THEORETICAL-PRACTICAL LOOK

Abstract: This work proposes a reflection about the possible contributions of the dialogical perspective of the language for the continued formation of Portuguese language teachers. The theoretical apparatus brings some notes about the dialogical theory of language, as well as about the continuing formation of Portuguese-speaking teachers, in which voices from fields such as philosophy, linguistics and education are articulated. These assumptions serve as the basis for a brief description of the experience lived in a context of teacher training in the backlands of Pernambuco. In general terms, the study points to the need for a Continuing Dialogue for teachers of Portuguese language, in which diverse ideologies and social voices can be articulated and used in search of an increasingly effective construction of knowledge.

Keywords: Dialogical Perspective. Teachers. Knowledge.

¹ Doutorando e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGL/UFAL), especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). E-mail: unnyornunes@hotmail.com

² Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Alagoas, Mestra em Letras e Especialista em Programação do Ensino de Língua Portuguesa, ambos pela Universidade de Pernambuco. E-mail: medeiros_cruz@hotmail.com

1. Considerações iniciais: o surgimento da (antiga) problemática

Que a docência pressupõe a discência, sob a pena de os nossos alunos tornarem-se meros objetos de recepção de informações e, por consequência, sujeitados a um tipo ineficiente de formação no decorrer de sua escolaridade (FREIRE, 1997), é algo que parece não ser possível questionar. Dessa forma, ressaltamos a importância da formação continuada de professores, não como mero caminho para desenvolver artefatos técnicos, mas, principalmente, como espaço para o diálogo, a reflexão e a troca constante de experiências didáticas vivenciadas no ambiente pedagógico.

Como professores, não podemos correr o risco de reproduzir o que vivenciamos no decorrer de anos de nossa formação escolar, e porque não dizer, de nossa formação inicial. Isso pode ocorrer em função de termos tido uma educação na qual o professor transmitia o conteúdo/conhecimento sem ouvir os seus alunos, nem tampouco abrir o diálogo para que esses sujeitos expressassem seus pensamentos, conhecimentos e compreensões a respeito dos temas abordados.

Diante de tal problemática, corroboramos com Antunes (2003, p. 16), quando a autora destaca que “Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo de nomenclaturas e classificações (...), ir à escola e estudar português pode não ter muita importância”. E, assumindo os nossos papéis como pesquisadores de questões referentes ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa, percebemos que essa realidade não é somente culpa do professor que, através de uma posição passiva, acaba efetuando, no contexto da sala de aula, o mesmo que lhe é, infelizmente, “transmitido”.

Zozzoli (2014) destaca que a tão conhecida problemática da prática tradicional de transmissão de conteúdos decorre da ausência de uma

necessária formação do professor, a qual não se resume somente ao seu período como licenciando, neste caso, nos cursos de Letras espalhados pelo Brasil. Desse modo, entendemos que a formação continuada, que se constitui como um *lôcus* para a interação entre os participantes (coordenador pedagógico e professores), é imprescindível para que ocorra satisfatoriamente o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, os encontros pedagógicos precisam proporcionar um ambiente adequado para o docente, oferecendo momentos de expressão das principais dificuldades encontradas na prática escolar. Defendemos, assim como Zozzoli (2002, 2012), Santos (2007) e Silva Júnior (2019), que tal prática esteja constantemente articulada com a perspectiva dialógica da linguagem (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2003), visto que estamos inseridos no campo da formação de professores de língua portuguesa e reiteramos a necessidade do diálogo social na prática escolar.

Ancoramo-nos nessa perspectiva, uma vez que ela nos remete ao pensamento de que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura na qual se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória (BAKHTIN, 2003). A palavra serevela no momento de sua expressão como o produto da interação viva das forças sociais. Dessa maneira, a palavra pode ser considerada como uma força de interação ativa e as forças que compõem os discursos – em nosso caso, na formação continuada de professores de língua portuguesa – são plurissignificantes.

Compreendemos que todas as práticas norteadas pelo uso social da linguagem devem ser pautadas numa perspectiva ampla e processual, como é o caso de uma formação continuada em que não se transmitam questões prontas para a reprodução, mas sim, encaminhamentos teórico-metodológicos que possam estimular a reflexão do professor de língua portuguesa.

Diante do exposto, o presente trabalho tem o objetivo de trazer encaminhamentos reflexivos para uma prática de Formação Continuada Dialógica para professores de língua portuguesa, a partir de uma experiência efetuada no sertão do estado de Pernambuco. Para este fim, dividimos o estudo em três tópicos de discussão, além das considerações iniciais e finais, a saber: dialogismo e suas articulações com a prática pedagógica; esclarecimentos sobre formação continuada; e descrição da experiência realizada.

2. Dialogismo e suas articulações com a prática pedagógica

Trazemos, neste tópico, algumas contribuições da teoria dialógica da linguagem para as práticas pedagógicas exercidas na sala de aula de língua portuguesa. Tal teoria nos dará âncora no tocante às noções de enunciado, dialogismo e relações dialógicas, o que nos servirá de base nas considerações que sucederão este tópico de discussão, ou seja, no que compete à formação continuada dialógica de professores de língua portuguesa.

Bakhtin (2003), Volóchinov (2017), dentre outros autores que compõem o chamado círculo de Bakhtin³, apresentam uma concepção de linguagem altamente imbricada nos fenômenos da vida social. A linguagem, para Bakhtin (2003), é concreta, dinâmica e flexível a qualquer situação social e cultural e influenciada por múltiplas ideologias. Volóchinov (2017, p. 92) afirma que:

Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia. Pode-se dizer que um corpo físico equivale a si

próprio: ele não coincide inteiramente com a sua realidade única e natural.

A noção de signo ideológico se tornou, ao passar das reflexões sobre as noções presentes no dialogismo, a concepção que mais instaura a extensa crítica feita por Volochinov ao estruturalismo linguístico, de Saussure (2006 [1916]), e às correntes sócio-cognitivas. A compreensão de linguagem como um fenômeno composto por diferentes vozes sociais diverge em grande escala de teorias que defendem a existência de estruturas linguísticas estáticas, homogêneas e imutáveis, bem como as que acreditam na linguagem influenciada por questões puramente internas.

Bakhtin (2003) concebe a linguagem como parte crucial para a construção da realidade dialógica, uma vez que as trocas discursivas entre o *eu* e o *outro* possibilitam a elaboração de enunciados e de enunciações que se concretizam a partir da compreensão do ato interlocutivo entre os sujeitos que participam da interação verbal. A interação entre os sujeitos, para Volóchinov e Bakhtin (1926), não se limita apenas ao discurso verbal. Por essa razão, os autores definem a noção de extraverbal, no plano da axiologia, instituindo a concepção de que a interação entre os sujeitos da linguagem pode ser articulada com outros suportes, objetivando uma compreensão cada vez mais responsiva ativa⁴.

No que se refere ao enunciado, Bakhtin (2003, p. 275) afirma que “[...] não é uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro [...]”. Desse modo, os enunciados são expressões que exprimem sentimentos, pensamentos, ideias, desejos e opiniões em

4 Para Bakhtin (2003, p. 272), [...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.

3 O chamado Círculo de Bakhtin é constituído por uma equipe de estudiosos, na qual os integrantes principais são M. Bakhtin, o líder, V. N. Volochinov e P. N. Medvedev. Todos eles possuíam pretensões filosóficas comuns e se juntavam no intuito de debater os seus pensamentos, principalmente entre 1920 e 1930, na Rússia, período de grande produção intelectual do grupo (CLARK e HOLQUIST, 1998 [1984]).

discursos. Quando um interlocutor enuncia algo, este enunciado busca outro enunciado que será emitido por outro interlocutor no diálogo social. Diante disso, não existe nem um primeiro nem um último enunciado, mas um enunciado que produz outro, constituindo o dialogismo entre as práticas de linguagem dos sujeitos.

O dialogismo, conforme destaca Brait (2005), pode ser definido como as experiências discursivas estabelecidas no diálogo entre o *eu* e o *outro*. Essa relação entre sujeitos somente pode ser compreendida quando o sujeito perde o seu lugar no centro do processo de construção de sentidos, deixando de realizar compreensões únicas, monológicas, e passando a considerar as diversas vozes que compõe os discursos dos outros, contribuindo para uma formação dialógica e democrática.

Machado (2005) afirma que a interlocução entre falante e ouvinte se trata de uma ação ativa, já que, em uma elaboração dialógica, quem produz um enunciado espera uma resposta do seu interlocutor. É no movimento “eu→←outro” que se estabelece o processo de interação, que, por sua vez, edifica as possibilidades de compreensão do discurso, seja ele oral ou escrito.

Ao tomarmos as reflexões expostas e relacionarmos com a prática de formação continuada de professores e, mais amplamente, com as atividades pedagógicas exercidas por esses sujeitos, podemos identificar diversas questões que, felizmente, podem contribuir para uma possível reversão do quadro discutido em nossas considerações iniciais, assim como:

a possibilidade de estabelecer diálogos nos quais os relatos dos professores possam ser pensados e articulados com as propostas de formação continuada, contribuindo para uma observação mais efetiva por parte dos professores acerca das necessidades de aprendizagem dos alunos;

a importância de se considerar as múltiplas ideologias para o debate social na formação continuada e na atuação do professor em sala de aula, resgatando questões socioculturais e articulando-as com o ensino e aprendizagem, visando um processo mais atrativo e reflexivo; a constituição de um olhar sensível e criativo para a prática escolar, compreendendo-a como algo flexível que se transforma a cada avanço social local e/ou global.

As contribuições mencionadas podem, em grande escala, encaminhar novas práticas de ensino que possam resgatar de modo prático as inquietações de muitos professores e pesquisadores do ensino de língua portuguesa. Fica notório que as relações dialógicas se constituem no encontro das vozes dos sujeitos, neste caso, em sala de aula. Estes encontros estimulam processos de alteridade e constantes fragmentações nas identidades de alunos e professores de língua portuguesa, o que, para nós, representa um significativo progresso.

A seguir, trazemos algumas reflexões sobre formação continuada, buscando articular tais reflexões com a perspectiva dialógica.

3. Esclarecimentos sobre formação continuada

Situamo-nos numa educação na qual a formação de professores vem sendo colocada em segundo plano. Documentos como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), mesmo que defendam a importância de situar o ensino e aprendizagem numa perspectiva interacional, excluem a necessidade de uma constante formação de professores para dar conta dos tantos desafios que são impostos aos docentes no cotidiano em que compartilham diversos conhecimentos nas salas de aula. Assim, torna-se uma atitude tática⁵

5 Segundo De Certeau (2009, p. 45), o conceito de tática se explica como “um cálculo que não pode contar com um próprio, nem por tanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar

(DE CERTEAU, 2009) pensar sobre formação continuada de professores de língua portuguesa na conjuntura atual, e, mais desafiador ainda, é estabelecer uma reflexão sobre Formação Continuada Dialógica, como o que estamos defendendo neste trabalho.

Em uma época não tão próxima nem tão distante, Demo (2002) explicava que a escola requer professores críticos, reflexivos e imbuídos de consciência profissional. No entanto, pensamos, na conjuntura atual, se alternativas vêm sendo tomadas em busca dessa realidade. Antunes (2003) aponta2 (dois) possíveis avanços dados em busca de um ensino (e antecedente formação de professores) reflexivo, a saber: o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, que destaca a importância de a avaliação de conhecimentos sobre a linguagem precisa ser realizada a partir de diferentes textos; e o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, que oferece “ótimas pistas para a produção dos materiais didáticos” (op. cit, p. 23).

Essas iniciativas tomadas pelo Ministério da Educação acabaram implicando de alguma forma nos materiais didáticos encaminhados para as escolas de rede pública e privada do Brasil e vêm levando os professores, mesmo que em uma pequena escala, a repensarem sobre as suas práticas. A partir das reflexões sobre dialogismo colocadas no tópico anterior, observamos que a principal necessidade se resume na importância de o professor se auto-observar como sujeito da linguagem e ter subsídios pertinentes para compreender os interesses e as necessidades de aprendizagem dos alunos. Nas palavras de Bakhtin (2003), a formação do homem ocorre pelos movimentos que acontecem a partir das relações dialógicas, nos encontros e interações

o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem aprendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência e face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu lugar a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho”.

entre os sujeitos. A formação continuada, dessa maneira, torna-se um veículo relevante para esses processos de interação e, por consequência, construção de conhecimento.

Gramsci (2004, p. 60) assinala que:

A escola cumprirá bem sua função e aqueles que ensinam se tornarão mediadores competentes se for possível realizar a síntese do antigo com o novo, isto é, da história passada cultural do país com a realidade do presente do país, se a escola transformar os homens que a freqüentam em cidadãos que conhecem o passado e, ao mesmo tempo, se integram no presente como agentes históricos na construção do futuro da sociedade.

Percebemos que o pensamento de Gramsci (2004) compactua com o que vimos discutindo no decorrer desta discussão, principalmente no tocante à participação de variados sujeitos para a construção de conhecimento no plano do ensino e aprendizagem e da formação de professores de língua portuguesa. Toda e qualquer relação dialógica implica na fragmentação da formação do sujeito por meio de diferentes diálogos estabelecidos em sala de aula ou não, o que dependerá do contexto pragmático, interacional e enunciativo no qual a linguagem é utilizada para fins interativos. A amplitude desse contexto é sempre variável e inclui tanto um diálogo real entre dois interlocutores concretos, quanto um diálogo entre teorias, obras, épocas, culturas, paradigmas distintos.

A observação e a compreensão das múltiplas questões que ocorrem no contexto da sala de aula, tanto na educação básica, como no que tange aos momentos de formação de professores, remete-nos a destacar a necessidade de uma escuta sensível por parte de quem assume o papel de mediador das práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. A escuta sensível leva o sujeito a constituir réplicas multifacetadas, plurais, que integram o fluxo dialógico (BAKHTIN, 2003), possibilitando uma efetiva participação

do professor nos processos de constituição dos sujeitos na/da linguagem.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 348), “[...] as relações dialógicas pressupõem uma unidade do objeto da intenção (orientação)”. O autor utiliza o conceito para explicar as relações que se estabelecem entre os sujeitos no processo de interação que pode ocorrer em diferentes contextos, face-a-face ou não. A formação continuada do professor de língua portuguesa, numa perspectiva dialógica, carece de servir como um exemplo teórico, metodológico e prático para que o professor adeque os conhecimentos adquiridos com as suas realidades em sala de aula. Com o encaminhamento que pretendemos oferecer com este estudo, o professor poderá se colocar no lugar de quem pesquisa caminhos para transformar a sala de aula num espaço de invenção, construção do conhecimento e produção de sentidos.

Consequentemente, o professor buscará uma sala de aula que ofereça diferentes espaços de interação e aprendizagem, a partir de situações em que os alunos vivenciem a pesquisa e a produção de sentidos através da linguagem que é social. Formador e professor, a partir das práticas discursivas, quando se entrelaçam e intercalam suas relações dialógicas, estão construindo, mesmo inconscientemente, uma prática responsiva que acarreta em resultados efetuados no plano da ação ativa (SILVA JÚNIOR, 2018). Assim, acreditamos na construção de uma formação continuada dialógica, com o respeito aos diferentes sujeitos e participação intensa de cada um deles no processo de construção conjunta de conhecimento.

No tópico seguinte, relatamos uma experiência prática efetuada no contexto de uma formação continuada de professores de língua portuguesa, a qual, a nosso ver, dialoga com a perspectiva dialógica que defendemos neste trabalho.

4. Descrição e análise da experiência efetuada na formação de professores de língua portuguesa

A experiência que estamos relatando ocorreu com um grupo de vinte professores da rede estadual, do Programa de Educação Integral de Pernambuco⁶, no sertão pernambucano, vivenciada durante seis meses, no ano de 2018 com professores de língua portuguesa da educação básica pública do mesmo estado. A equipe é composta por professores de diferentes escolas, acarretando numa possibilidade rica de diálogos sobre diversos temas, criando, desse modo, um *lôcus* formativo múltiplo e plural. A observação, realizada pelos pesquisadores, teve como intuito perceber se a concepção dialógica era utilizada na formação continuada desses professores e, assim, investigar como esses participantes vinham embasando as suas práticas pedagógicas. A pesquisa faz parte de um projeto mais amplo que visa, em linhas gerais, repensar a formação continuada de professores de língua portuguesa na perspectiva do letramento literário. Para esta descrição, utilizamos como dados dois trechos de interação dos colaboradores da pesquisa e um fragmento retirado de diário de campo.

Antes de adentrarmos na descrição e breve análise do que foi observado, é importante lembrar que em grande parte das escolas estaduais do estado de Pernambuco existe apenas um coordenador, geralmente da área de linguagem, para todas as áreas. A opção por colocar tais profissionais para assumir a coordenação pedagógica vem sendo constante em toda a dinâmica do estado de Pernambuco,

⁶ O Programa de Educação Integral fundamenta-se na filosofia da Educação Interdimensional, estudada pelo professor Antônio Carlos Gomes da Costa (COSTA, 2008), que defende a construção do ser humano na sua inteireza, ou seja, nas suas quatro dimensões: cognitiva, afetiva, espiritual e da corporeidade. Portanto, é fundamental a formação de todos os educadores nessa filosofia para a construção de escolas baseadas nessa concepção educacional.

visto que essa escolha vem contribuindo para os índices de excelência no estado⁷ no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem dos alunos da educação básica de nível fundamental e médio.

Observamos que, no tocante ao processo de construção do conhecimento e apropriação dos referenciais teóricos que compunham o conjunto de ações para alcançar os objetivos traçados no Projeto Político Pedagógico da instituição, a relação estabelecida entre os participantes da formação era horizontal e dialógica, propiciando a apropriação dos conceitos e concepções propostos nos estudos realizados, o que nos parece animador, pois, de acordo com Granvielle (2007), a formação continuada vem sendo alvo de críticas devido às propostas prontas que muitos formadores insistem em oferecer para os professores, acarretando em diversas práticas descontextualizadas no plano do ensino e aprendizagem, seja de línguas ou não.

Os docentes, respeitados em seus contextos e histórias de vida, compunham um grupo experiente, coeso e diverso, defendendo suas bandeiras nas discussões e relações sociais, gerando respostas ativas e respeitadas, as quais geravam conflitos pacíficos. Os docentes não tinham muitas dificuldades em aceitar o que era trazido na formação. Essa indagação existia justamente pela diversidade entre as formações, bem como as ideologias desses professores, como se pode identificar no quadro a seguir:

Quadro 1: Diversidade de formações e de conhecimentos.

- | |
|--|
| <p>C1: “a formação continuada é muito importante porque nos atualiza sobre muitos temas que não são do nosso conhecimento”.</p> <p>C2: “não digo que minha formação é superficial até o momento, mas a formação se torna um momento importante de construção de conhecimentos”.</p> <p>C3: “precisamos saber lidar com novas temáticas, porque a escola acompanha os avanços sociais”.</p> |
|--|

Fonte: dados orais da pesquisa.

Vale lembrar, aqui, que o diálogo - encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir - se rompe à medida que seus pólos perdem a humildade, pois não será possível dialogar se nos fecharmos à contribuição dos outros; sentirmo-nos ofendidos com a verdade dos outros; acharmo-nos autossuficientes e incompatíveis com o diálogo; e não sermos capazes de sentir e saber da importância do diálogo com os outros. É preciso, principalmente no contexto da formação continuada de professores, que o momento seja visto como um encontro, no qual não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: “há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p. 80-81).

Voltando à descrição, em depoimento, o coordenador da instituição afirma que “para atingir uma formação baseada no diálogo social foi preciso passar por um longo processo até conseguir o respeito mútuo e o aceite das diferenças” (dado de pesquisa de C5), visto que, inicialmente, os que não concordassem com alguma intervenção eram tratados com hostilidade em muitas situações. De modo diferente, atualmente, os professores podem se posicionar e apresentar os seus posicionamentos.

Segundo um dos participantes da equipe de formação, os professores viveram um longo processo até conseguir, juntos, não unanimemente, construir uma autonomia na qual fosse possível expressar os

⁷ O desempenho de Pernambuco nas escolas estaduais do ensino médio ultrapassou a média nacional segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2017, divulgado em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC). O Estado obteve média de 4,0 enquanto a média nacional foi de 3,5. Nos anos finais do ensino fundamental, Pernambuco registrou pontuação de 4,5, um resultado acima da meta estabelecida pelo MEC para o ano de 2017 que era de 3,9.

seus posicionamentos e, a partir da compreensão responsiva ativa, estabelecer novos significados aos variados temas abordados nos contextos de formação. A escuta sensível, assim, foi imprescindível para que os professores conseguissem construir constantes relações dialógicas.

Quadro 2: Trecho de diário de campo.

Os professores tinham diversas dúvidas. Essas dúvidas não vieram com eles, mas foram se constituindo no desenvolvimento da formação. Isso mostra o envolvimento dos sujeitos com a temática, revelando aspectos que atribuem à formação a característica de dialógica e permeada por discursos.

Fonte: dados escritos da pesquisa.

Pensamos que uma relação dialógica, a qual se estabelece por meio das interações que possibilitam a constituição de novos modos de pensar e agir na formação continuada dos professores de língua portuguesa, pode se estender para a produção de atividades que serão realizadas em conjunto. Os discursos de sala de aula de modo significativo. Os relatos das práticas pedagógicas, no contexto da formação continuada, propiciam compreensões reais do que se passa em cada realidade de ensino e aprendizagem e, através disso, pode-se, em conjunto, criar alternativas que possivelmente trarão resultados significativos que se expressam na aprendizagem dos alunos.

5. Considerações finais: um olhar geral acerca do que constitui uma Formação Continuada Dialógica

A crescente mudança de paradigma em relação ao papel do professor que, além de dominar o conhecimento técnico e pedagógico da sua área de atuação específica, deve se tornar um pesquisador por meio da sua própria prática, tem fomentado a discussão sobre a formação de professores críticos e capazes de refletir sobre suas próprias ações, estando, assim, engajados na busca de aprimoramentos para as suas respectivas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, os pesquisadores, bem como os coordenadores pedagógicos, ao construírem com os professores uma relação dialógica possibilitada pela oportunidade da formação continuada, abrem caminhos para transformar atitudes, pensando as

No contexto da experiência vivenciada numa escola estadual do sertão Pernambuco, o fato de professores e coordenador pedagógico/formador participarem ativamente das discussões, aceitando e/ou refutando as informações contidas nestas, suscita um construto que achamos pertinente denominar de Formação Continuada Dialógica, o qual visa formar professores reflexivos.

Acreditamos que

Reflexão significa envergar-se de novo, em outro espaço, em outro tempo, talvez em outro nível. Para isso, o que acontece no domínio da experiência, por exemplo, necessita ser mais bem observado, recortado, destacado e projetado em um outro plano. Reflexão consiste, pois, em um trabalho de reconstituição do que ocorreu no plano da ação. Além disso, trata-se de organizar o que foi destacado, de acrescentar novas perspectivas, de mudar o olhar, de se descentrar. A hipótese é que, assim, isso produza benefícios para a ação. Então refletir é ajoelhar-se diante de uma prática, escolher coisas que julgamos significativas e reorganizá-las em outro plano, para, quem sabe, assim podermos confirmar, corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuir sentido ao que foi realizado (MACEDO, 2005, p. 35).

Diante disso, pensamos que a perspectiva dialógica e, conseqüentemente, reflexiva, da linguagem, nos entrega, como formadores de professores de língua portuguesa, subsídios relevantes para se pensar no papel do professor de língua portuguesa da escola básica, o qual, mediante as tantas dificuldades inseridas na sua identidade, precisa insistir na busca por formação objetivando trazer inovações para o ensino e aprendizagem de alunos que compartilham saberes, ideologias e valores em suas salas de aula.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interações**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, M. **Educação de Pernambuco supera média nacional**. Disponível em <<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2018/06/ensino-publico-de-pernambuco-supera-media-nacional.html>>. Acessado em 10. dez. 2019.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais:Língua Portuguesa**. Brasília: SNEB, 1998.
- CLARK, K; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin (1984)**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DEMO, P. **Professor e seu direito de estudar**. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 7. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.
- DUTRA, P. F. V. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio-SEEP/Brasil**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PauloDutra_GT2_resumo.pdf>. Acessado em 12. dez. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GRANVILLE, M. A. **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- MACEDO, L. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MACHADO, A. R. **A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart**. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].
- SANTOS, L. F. **Produção de textos na universidade: em busca de atitudes ativas e táticas**. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2007.
- SILVA JÚNIOR, S. N. **Produção oral sistematizada em atividades didáticas de língua portuguesa: um trabalho colaborativo no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2019).
- SILVA JÚNIOR, S. N. **Relações dialógicas: compreensões e atitudes responsivas em**

produções escritas. Entremeios, v. 17, p. 91-101, 2018.

VOLÓCHINOV, V; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte:sobre poética sociológica.** Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Trad. Sheila Grillo e EkaterinaVólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, R. M. D. **Conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo “táticas” para desobedecer a propostas prontas.** Leia Escola, Campina Grande, v. 14, n. 1, p. 40-50, 2014.

_____. **A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso,** v. 7, p. 253-269, 2012.

_____. **Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos.** In: _____ (Org.). **Ler e produzir: Discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor.** Maceió: EDUFAL, 2002, p. 13-32.

Submissão: julho de 2019.

Aceite: fevereiro de 2020.